

Epistemología de la Pedagogía

Germán Vargas G.*

De la Objetividad a la objetivación

1. Distinción y caracterización de algunos problemas propios de la epistemología de la pedagogía.

Plantear algunos de los problemas epistemológicos actuales de la pedagogía como se intenta en este ensayo, requiere la siguiente advertencia: el ámbito de lo educativo donde se elucidan problemas relativos al *saber*, la *práctica* y las relaciones de uno y otro con la cultura es la pedagogía.

Desde tales comprensiones de la pedagogía es posible y necesario aislar problemas como: a) factores internos y externos del fracaso escolar, b) calidad de la educación, y, c) los efectos de la escolaridad en la sociedad global; esos problemas se caracterizan como temas que conciernen a la educación más que a la pedagogía y, en concreto, a su epistemología. A su turno, en la didáctica, tiene sentido interrogarse —entre otras cosas— por: ¿qué condiciones permiten la enseñanza de los saberes específicos?, ¿cómo se transmite un saber conservando su especificidad, esto es, qué dispositivos cabe utilizar en los procesos de enseñanza?

Así nos encontramos frente al hecho de que tanto la educación como la pedagogía tienen preguntas epistemológicas distintas. Queda planteado de esta manera, que la epistemología tiene diversos temas para abordar, según tenga por contexto la pedagogía: entendida como el espacio de lo educativo en que se clarifican las relaciones del saber con su construcción y su práctica; la educación —propiamente tal— cuando se asume como un ámbito de conocimiento en el que se establecen los modos en que la sociedad civil genera condiciones de acceso a la cultura entre los sujetos en formación; la didáctica, cuando se acepta que ésta es una fase pragmática del saber pedagógico en la cual se intenta que los conocimientos específicos se pongan en el proceso del aula.

En esta parte del ensayo, vamos a referir algunos problemas epistemológicos de la pedagogía, para este cometido aislaremos metodológicamente los problemas relativos tanto a la educación como a la didáctica.

Caracterización general de algunos problemas

El intento que aquí se desarrolla supone, en primer término, una mirada a la función y estructura de la pedagogía como saber. El problema más visible que se puede plantear es el de las relaciones entre los actos de saber y los modos de la práctica pedagógica. En cuanto *saber* la pedagogía se caracteriza por ser una “comprensión” más que una “explicación” de los hechos de construcción de conocimientos en la escuela.

* Germán Vargas Guillén
Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional - Facultad de Educación (Bogotá).

Si se dirige al *saber* se plantea la posibilidad de que en pedagogía el sujeto llegue a “racionalizar” la experiencia o el conjunto de vivencias que tiene en el aula. Cuando se pregunta por la posibilidad de explicar esos hechos se está buscando la causa o, al menos, los factores causales que se encuentran asociados a la génesis de algunas *dimensiones* de lo analizado.

Este problema tiene mayor significado cuando se ve que la opción de asumir la pedagogía como: *saber*, o como *conocimiento explicativo* es disyuntiva y lleva a posiciones y perspectivas epistemológicas con cursos radicalmente diferentes.

En lo fundamental, la opción por la explicación nos precipita en una tendencia “positivizante” (aludo a la perspectiva derivada del “Círculo de Viena”); mientras la posición que privilegia el saber nos puede ubicar en el contexto de las vivencias del mundo educativo (o la perspectiva fenomenológica del “mundo de la vida”) que bien puede ser recuperado, sistematizado y racionalizado.

Anoto sólo un hecho de relevancia: en las dos décadas y media en que se ha fundamentado la investigación educacional en América Latina —como un hecho normal de la cultura— se ha privilegiado el enfoque positivista⁴⁰. En el estado de consolidación ya alcanzado por la educación en este medio se puede pasar de los análisis factoriales que intentan establecer los determinantes del rendimiento escolar⁴¹ a “comprender” el tipo de vivencias con que entran en interrelación tanto el sujeto alumno como el sujeto-maestro en la vida del aula y la escuela.

Con la posición epistemológica asumida aquí, en desarrollo de este ensayo, pretendo ver la pedagogía como *saber*. Desde esta opción se pueden destacar en frente algunos problemas que requieren aclaración, entre ellos cabe señalar:

- a) Las posibilidades de alcanzar *descentramiento*⁴² en la construcción del *saber pedagógico*.
- b) Las relaciones entre el *saber pedagógico* y las demás disciplinas.
- c) Los compromisos que pueden ser vividos, desde la *pedagogía como saber*, con las demás prácticas sociales. Tratando de resolver interrogantes como los siguientes: ¿puede el saber pedagógico aspirar a pronósticos y previsiones? ¿Puede el saber pedagógico ser instrumento para la orientación de las prácticas culturales?

El primero de estos problemas es el que procuraré ampliar en la segunda parte del presente ensayo. Ahora indicaré sólo unas cuantas observaciones con relación a los dos últimos. Veamos:

— El *saber pedagógico* tiene que plantearse como una construcción de comprensiones que se desenvuelven autónomamente con relación a las demás disciplinas: esto implica que el objeto de la pedagogía se diferencia claramente del que investigan otras disciplinas

⁴⁰ García-Huidrobo, J.E. y Ochoa J. “Tendencias de la investigación en América Latina”. Santiago, CIDE, Doc. de trabajo No. 1, 1978, p. 12.

⁴¹ Tal es el caso de estudios como el de: Schiefelbein, Ernesto y J. Simmons. “Los determinantes del rendimiento escolar”. En: *Revista Educación Hoy*. Bogotá, Asociación Educación Hoy, Vol. X, No. 60, 1980.

⁴² Piaget, Jean. “La psicología”. En: *Tendencias de la investigación en ciencias sociales*. Madrid, Alianza Universidad, 1979; p. 125.

que trabajan sobre el problema amplio y genérico de la formación del hombre o de la transmisión social del conocimiento o de la conservación de la cultura. Brevemente, indiquemos que el objeto del saber pedagógico son las *prácticas* (pedagógicas) del aula y de la escuela en las que los sujetos se comprometen con la construcción del conocimiento⁴³ bien sea que esta construcción emerja —en efecto— como nueva para la cultura, bien sea que sólo presente novedad para cada uno de los involucrados en alguna situación escolar⁴⁴.

Sin embargo, al margen del nivel de “novedad” en las construcciones de conocimiento que acontezcan las prácticas del aula, el saber pedagógico mantiene relaciones con las demás disciplinas, pues, no puede aclarar nada al margen de una idea de hombre (antropología social, cultural y filosófica), no puede dispensarse del tipo de contextos en los que ocurre la interacción (sociología, economía, política), no puede aislarse de factores y presupuestos tanto psíquicos como biológicos.

Pero el saber pedagógico además de “comprender” los hechos del aula y la escuela tiene un compromiso con los *saberes* específicos. Por ello promueve alternativas de práctica en las que éstos adquieren formas de transmisión que se aportan a quien pretenda apropiarlos.

En síntesis, la relación del saber pedagógico con otras disciplinas requiere una doble aclaración: para ver cómo le sirven de soporte los demás saberes a la conformación de las comprensiones disciplinares propias de la pedagogía, y para ver cómo *les* sirve la pedagogía de orientadora a los demás saberes en su didactización.

— Está de sobra decir que el saber pedagógico no es sólo un acto de construcción de conocimiento. Es, fundamentalmente, un instrumento para contribuir a la construcción de una *sociedad racionalizada*⁴⁵. Esto implica que su función a este nivel se plantea algunas preguntas como éstas: ¿la *finalidad* a la que se orienta nuestra práctica tiene su origen en: el consenso intersubjetivo, en la idea de realización para la historia propuesta para la cultura de Occidente desde Grecia, o, en las interpretaciones dadas a ésta? ¿Qué es la práctica pedagógica (diseñada a partir del saber pedagógico) como práctica cultural y cuál el papel del maestro dentro de ella? Aquí hemos dado sólo dos niveles de explicitación a los cuestionamientos que pusimos como ejemplo al enunciar este tercer problema. Dejemos aquí la presentación de esos problemas para regresar al primero y detenernos en su análisis.

⁴³ A este respecto hemos indicado en otro lugar:

“La pedagogía no se preocupa por los contenidos, ni las técnicas. Se centra en la actividad sobre los valores para decidir desde ellos y para responder por ellos (crítica y creativamente). Por eso ésta sólo puede nominarse como vivencia en la que cada sujeto construye sus ideales y los modos de materializarlos. Los valores sobre los que actúa son su construcción; por eso, indeclinablemente son apropiados por el sujeto”.

Vargas, G. y B. C. Carrasco. “El trasfondo pedagógico en la investigación educativa colombiana”. En: *Cuadernos del seminario - Polémicas*, Bogotá, CIUP, 1986, p. 15.

⁴⁴ Vargas Guillén, G. “Los problemas: una propedéutica a la epistemología como disciplina para la construcción del conocimiento”. En: *Revista Franciscanum*. Año XXVII, No. 79, pp. 33 a 56, enero-abril, Bogotá, 1985.

Al primer tipo de *construcción* lo he llamado ahí, una elaboración del *sujeto epistémico*; a la segunda una elaboración del *sujeto psicológico*. En ambos casos se sigue la tradición kantiana (yo trascendental -yo psicológico, respectivamente) interpretada en los análisis de I. Piaget.

⁴⁵ Sigo, en este punto, el análisis que de *Cri.vis* nos ofrece: Herrera R., Daniel. “Hombre y filosofía”. En: *Escritos sobre fenomenología*. Bogotá, USTA, 1986, pp. 121-122.

2. El “descentramiento” como problema en la construcción del saber pedagógico

Empecemos presentando la idea de “descentramiento”.

“La objetividad (...) no estriba, en manera alguna, en el olvido o abstracción de la conciencia, sino en la ‘descentración’ en relación al yo del observador”⁴⁶.

Tomemos en consideración las razones por las cuales el ‘descentramiento’ es un tema que requiere ser abordado en el contexto de la construcción del saber pedagógico:

Quiérase que no, el intento de dar validez a las ‘comprensiones’ pedagógicas aparece como una necesidad propia del saber independientemente del hecho concreto sobre el que verse, pues, de otro modo se quedaría en el nivel de un mero “episodio” en donde sólo se llega a caracterizar el fenómeno sin mostrar su significado o su sentido en el contexto de la práctica en que ocurre.

Nótese que el problema del “descentramiento” se puede ver como una necesidad de *objetividad* entendiendo que ella se alcanza cuanto más “distante” o “no comprometido” se halle el sujeto que intenta realizar la “comprensión”. Ese sentido de la *objetividad* (que bien se ve, mantiene y reconoce J. Piaget) en la tradición cientificista en pedagogía nos demanda una re-interpretación en la que nos movamos intentando alcanzar tanto la *validez* como *permanencia* del sentido que demos a un acontecimiento de saber pedagógico tanto en la construcción de conocimiento relativo al mismo como en la puesta en práctica de éste. Así, no mantenemos la idea de *objetividad* pues ella no es condición necesaria de cientificidad, sino que podemos remitirnos a la idea que para ella se propone y se demanda en sentido fenomenológico, es decir, la exigencia de *objetivación*.

Veamos lo que se propone en fenomenología en la primera de las *investigaciones lógicas*, E. Husserl⁴⁷, presenta un sentido de *objetivación* en el que se encuentra un “descentramiento” sin pretender negar u olvidar el sujeto y el mundo en que éste ve diversos horizontes de sus vivencias, los expresa y con ellos significa el mundo. Así, la *declaración* de las *situaciones* en que un sujeto se encuentra inmerso en sus prácticas es la fuente para llegar a *racionalizar* el mundo. Declarar algo es, al tiempo, objetivar y racionalizar la experiencia en que se nos da. La *racionalización* de la experiencia supone que los involucrados en una situación se toman por cuenta propia el trabajo de dar horizontes a los que aparecen como hechos compartidos intersubjetivamente. En fenomenología el problema del descentramiento, en tanto objetivación y racionalización de la experiencia se presenta como una de las condiciones de posibilidad de una búsqueda comunitaria, pues, sólo en el reconocimiento de los diversos sentidos, dados a la misma situación por distintos sujetos, se puede construir una comprensión más completa y

⁴⁶ Piaget, J. *ob. cit.* p. 125.

Debo anticipar que aquí se plantea un problema que en nuestro medio se ha puesto en el centro de los debates bien por la influencia del Piaget, bien por la difusión de la controversia entre *positivismo lógico* (aun en su versión de *racionalismo crítico* en K. R. Popper) y la *teoría crítica de la sociedad*.

Parto de J. Piaget por ser más que una discusión adicional a esa controversia un intento de solución a la misma. Sin embargo, también me distanciaré de esa concepción para ver cómo ella puede tener un análisis y, hasta cierto punto, una tentativa de “solución” desde el *constructivismo fenomenológico* (posición filosófica en la que se mantiene en lo fundamental mi punto de vista sobre los problemas epistemológicos).

Más detalle de cómo y por qué paso de una observación dada en el constructivismo desarrollado por la epistemología genética al constructivismo desde la fenomenología se pueden ver en el apartado 3 de este ensayo.

⁴⁷ Husserl, E. “Investigaciones lógicas”. Madrid, *Revista de Occidente*, 1978. (Cfr. Primera investigación, en particular el párrafo 11)

abierta a su complementación cuando se logren explicitar nuevas perspectivas para la misma.

Vayamos ahora del plano de las observaciones conceptuales —que en sentido fenomenológico buscan establecer la invarianza de la significación, en este caso: de la región epistemológica de la pedagogía— a algunos casos donde el tema pueda ofrecernos variaciones: si, p.e., entre los maestros se busca entender el sentido del *aprendizaje* de la lectura en los primeros años de la escuela primaria es posible pasar a una explicitación de las *razones* que ellos ven significativas y justificativas de esa apropiación de dicho legado cultural. Su descripción puede ponerse en contacto con los valores que ellos han vivenciado de la lectura. Todas estas razones para alcanzar su socialización tienen que servir en la proposición como instrumento de objetivación. Los *sentidos* dados al fenómeno de la lectura se tornan *objetivos* en tanto cualquier sujeto puede “revisar” —en cualquier perspectiva— lo que se ha atribuido y él mismo puede atribuir invariablemente como sentido al fenómeno estudiado; a partir de ese análisis: cualquier individuo puede recrear, promover o sugerir en nuevas comprensiones. En el ejemplo que venimos considerando el saber pedagógico se caracteriza, entonces, porque es una fundamentación racional de las *prácticas* a que da origen. A su vez, el nivel de racionalización permite que la construcción del sentido de toda práctica sea tanto subjetivo como fuente de acuerdos construidos intersubjetivamente e incluso que veamos en la proposición un medio de objetividad en la que el “descentramiento” es el producto de elevar a predicado la experiencia efectivamente vivida como práctica pedagógica en el ámbito de la escuela.

Permanezcamos en el nivel de la descripción de la necesidad de “descentramiento”. Cuando nos proponemos una elaboración epistemológica sobre el saber pedagógico, tenemos que reconocer que éste no es el producto de un teórico que “toma distancia” con relación a los hechos, pues, los actos de saber y las prácticas que se desenvuelven en la escuela no son temas en los que se pueda mantener cada uno de los involucrados al margen de la *construcción del sentido* de su cotidianidad.

El teórico que “toma distancia” en una pretensión objetivista, positivista o cientificista de hacer ciencia asume: que puede estar al margen del vivenciar que efectivamente ocurre en la escuela; y que los actores de los procesos pedagógicos son objeto de observación. En cambio, la intención de alcanzar objetivación en perspectiva fenomenológica, se ejerce desde el presupuesto de que sólo elevando al nivel de conciencia⁴⁸ las vivencias y *declarando* los sentidos que de manera cotidiana, en actualidad, orientan nuestras prácticas, sólo en una racionalización —hasta donde quepa lograrla en cada momento—, se nos hace presente la *finalidad* a la que tendemos en nuestra acción y podemos construir intersubjetivamente la cultura escolar intentando realizar su saber pedagógico.

Así, el “descentramiento”, la objetivación, en sentido fenomenológico se nos presenta como la acción de juzgar y establecer el *valor** de nuestra práctica en tanto acto de saber. El “descentramiento” consiste en dejar de tener por “centro” lo individual o egóico; lo inmediato de la vivencia tenida y comprendida subjetivamente, desde un voluntarismo carente de sentido para sostener fines válidos para la vida comunitaria; con este concepto se significa el acto de someter a la crítica intersubjetiva las comprensiones personales y el proceso que lleva a adoptar la teleología tras lograr presentar la más alta *fundamentación* para ello.

⁴⁸ Herrera R., D. *ob. cit.* p. 156.

* Este es el sentido en que se ha venido hablando, en este ensayo, de *validez*.

Con el concepto *fundamentación* llegamos a un tópico que nos aclara en otra de sus acepciones la necesidad del “descentramiento”. Se trata ahora de la demanda que hacemos a cada comprensión” para que presente su fundamento. La *objetivación*, que en sentido fenomenológico se acepta como “descentramiento”, nos pone ante la tarea de ver cómo se alcanza o se construyen, y en dónde se enraízan, nuestras comprensiones en cuanto son dadas con pretensiones de *validez*.

Planteemos algunas de las condiciones que debe satisfacer cada comprensión para ser aceptada en cuanto dada con *fundamento*. En primer término, tenemos que decir que una *comprensión* que no nos remita a una(s) vivencia(s) no pasa de ser una especulación vacía. En segundo lugar, cuando la *vivencia* a que se nos remite no puede dar cuenta de los fines a que tiende en el orden de la cultura, es carente de sentido. En tercer lugar, cuando el fin a que tiende una vivencia que sirve de fundamento a una comprensión no es susceptible de ser fuente para nuevas “acciones” o prácticas comunitarias cae o conduce al solipsismo y, por esta razón, se hace carente de perspectiva social; en este caso, aun cuando una comprensión oriente caminos para la “realización personal” —entendida como “realización solitaria”⁴⁹ ---, aceptamos que tiene “sentido”, pero que no puede ser incorporada a la *práctica pedagógica*, pues, en ésta siempre se requiere la *comunidad* entre los sujetos comúnmente convocados por la *voluntad de saber* y desde ésta se debe dar cuenta del horizonte que elucide nuestros actos de *saber pedagógico*⁵⁰. En cuarto lugar, es necesario que el horizonte dado a nuestras prácticas —desde una finalidad— deje caminos para la interacción con otras comprensiones con otros horizontes, que presenten fundamentos equiparables, pues, los fines fenomenológicamente aclarados serían necesariamente tendientes a la realización en la *confluencia de voluntades* racionalmente establecidas. En quinto lugar, la orientación de nuestra práctica no puede enraizarse únicamente en las perspectivas vistas a la historia desde la realidad nacional, sino que tiende a la realización de la *humanidad universal*⁵¹.

Recapitulando lo planteado hasta aquí, en esta segunda parte del ensayo, se puede afirmar:

- a) El problema del “descentramiento” no concierne exclusivamente a la pretensión científicista propia del positivismo, en la que se ignora al sujeto y se estatizan sincrónicamente tanto las prácticas como los niveles de saber pedagógico.
- b) El “descentramiento” es una necesidad intrínseca al intento de dar validez a nuestro saber y fundamento a nuestra práctica pedagógica.
- c) La validez del saber pedagógico aparece y se desenvuelve por el hecho de ser un modo de *racionalización de la experiencia* vivenciada por los actores de los procesos del aula y de la escuela.
- d) La racionalización de la experiencia y de la práctica pedagógica acontece a nivel de la elucidación de: los fines que se prescriben como dadores de sentido a la “acción”

⁴⁹ Aludo a la expresión y a la comprensión que sólo se alcanza en la “vida solitaria del alma”. Para ello, cfr.: Husserl, E. *ob. cit.* Parágrafo 7.

⁵⁰ Retomo aquí algunos planteamientos que ya hemos hecho en: Vargas G., G. “De la enseñanza a la pedagogía”. En: *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, CIUP, No. 18, 1986, pp. 63-65.

⁵¹ La idea de *humanidad universal* la tomo de la exposición hecha a partir de *Crisis* en: Herrera R., D. “Nosotros y la fenomenología”. En: *Tendencias de la filosofía en Colombia*. Bogotá, USTA, 1988, pp. 171-174.

pedagógica, los niveles de intersubjetividad en que se fundamenta, la capacidad de orientarse hacia las comprensiones válidas en la ampliación de éstas, los modos de dar curso a la confluencia de voluntades y la realización de la humanidad universal.

e) El “descentramiento” es una condición de posibilidad de la complementariedad o el flujo continuo en el cual el saber pedagógico orienta la práctica (pedagógica) que ha dado origen a su explicitación, fundamentando así la realización de una *racionalidad* que expresa.

3. Algunas conclusiones

En este aparte se puede hacer la siguiente aclaración: en este ensayo, se ha partido planteando el problema central desde una indicación de J. Piaget⁵² y, sin embargo, tanto el planteamiento como su posible forma de ser abordado se ha fundamentado en la perspectiva *fenomenológica*. Esto se debe a que:

a) Piaget se ha caracterizado por hacer un planteamiento *constructivista* en el que ha intentado tomar distancia de la fenomenología⁵³, pero en el cual —tal vez, justamente, por este hecho— cabe criticar una pretensión científicista derivada hacia el *objetivismo positivista*.

b) El constructivismo, que presume alcanzar el “descentramiento” como condición de sus comprensiones (mentadas allí como generación de *constructos*) mantiene como modo de constitución e intención a sus investigaciones la objetividad.

Si el constructivismo tiene fundamento en unos presupuestos positivizantes de la realidad la objetividad equivaldrá a un mecanismo metódico, utilizado como control crítico, mediante el cual se logra que el observador “tome distancia” del fenómeno que quiere investigar. En cambio en la investigación que se fundamenta en la vivencia y en el mundo de la vida de los sujetos, objetivar equivale a “codificar” (o “retener”) los sentidos aclarados en los actos en que se ven involucrados los sujetos, en este caso, de la pedagogía; no se trata de tomar distancia, sino de experimentar el fenómeno del aula, la vida pedagógica, y viviéndola, racionalizarla.

c) Así la racionalización buscada es una descripción basada en las vivencias de lo que constituye una posibilidad para traer la fenomenología al campo de la pedagogía y con ella llegar a consolidar niveles de saber que permitan el desarrollo de prácticas respetuosas de las comprensiones de quienes se involucren en este ámbito de la vida social, manteniendo con ella la conexión a fines históricos constituyentes de la cultura.

d) Con este procedimiento, desde el punto de vista de la epistemología de la educación y en particular de la pedagogía, procuramos un tránsito de la *validez* en sentido *naturalista* (quiero decir de la *actitud natural* o positivista)⁵⁴ a una validez en sentido *reflexivo* o

⁵² Cfr. cita número 7..

⁵³ Piaget en repetidas ocasiones emprende las críticas a la fenomenología en los trabajos de M. Merleau-Ponty y de J. P. Sartre. Citemos sólo algunas de las que se encuentran en: Piaget, J. *Sagasse et illusions de la philosophie*. París, PUF, 1965, pp. 37, 121, 126, 142, 144, 146, 151, 152, 211, 212.

⁵⁴ Remito en este caso a: Husserl, E. *La idea de la Fenomenología*. México, F.C.E., 1982, págs. 25 a 29

*filosófico*⁵⁵ que sea momento para encontrar caminos de *intersubjetividad* y de búsqueda de *consenso*, como objetivación de la experiencia que tienda a realizarse.

e) Por lo demás, Husserl nos enseñó que “los filósofos se reúnen; pero, lamentablemente, no las filosofías⁵⁶ Lo mismo cabría decir de las ciencias: la interdisciplinariedad hace que ahora se reúnan los científicos, por desgracia no las ciencias.

En la previsión de una epistemología constructivista, de fundamentación fenomenológica, cabría esperar que se llegue el momento en que tengamos un campo para la confluencia —desde un paradigma ordinal— en donde sea posible recuperar los aportes del positivismo, la epistemología genética y la teoría crítica.

Ese es el *esfuerzo* que queda por hacer en la perspectiva constructivista que hemos esbozado aquí, para que en su momento se pueda tener un sólido y fundamentado *saber pedagógico*. Nótese, finalmente, que buscar la constitución de éste nos ha llevado a mantener aislada la posibilidad de un *conocimiento* o una *ciencia pedagógica*, hemos hecho esto en gracia de mantener la *presencia del sujeto* sosteniendo la aspiración de *objetivación* en las disciplinas de naturaleza social y cultural. Más aún, así podemos decir consecuentes con la enseñanza de Kant —la que en su momento retomara Husserl—:

“Permitir que las ciencias se invadan mutuamente no es ampliarlas, sino desfigurarlas”⁵⁷.

f) Concluyo, pues, diciendo que en un mundo cansado del cientificismo y de la razón calculadora la pedagogía puede mantenerse al nivel de un *saber* riguroso y objetivo que lleve a plenitud el espíritu humano; objetivación en donde se mantiene el recurso a la razón quizás ya basada en la intuición, la sensibilidad, la emoción, en formas de vivencias que nos permitan *más que predecir*, preveer, proyectar e iluminar propuestas de humanidad auténtica y universal nacidas de nuestra situación particular, de nuestra propia experiencia de ser.

⁵⁵ *Ibíd.* págs. 33 a 36.

⁵⁶ Husserl, E. *Meditaciones Cartesianas*. Madrid, Ed. Tecnos, 1986, pág. 8.

⁵⁷ Kant, I. *Crítica de la Razón Pura*. Madrid, Ed. Alfaguara, 1978, pág. 16.

Esta idea es retomada —como comprensión de la crítica epistemológica que también concierne a la fenomenología— en: Husserl, E. *Investigaciones lógicas* (Ed. Cit.) Prólogo a la segunda edición y Prolegómenos, parágrafo 6.